

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Õppekava: hariduskorraldus

Helen Bork

ÕPIRASKUSTE TEKKE PÕHJUSED JA ÕPIABI TOETUSE TÕHUSUS
KUTSEHARIDUST OMANDAVATE ÕPILASTE HINNANGUL
magistritöö

Juhendaja: dotsent Hasso Kukemelk

Tartu 2017

SISUKORD

SISSEJUHATUS.....	3
1. TEOREETILINE ÜLEVAADE.....	6
1.1 Uurimused teistest riikidest	6
1.2 Ülevaade Eestis läbiviidud uurimustest.....	7
2. METOODIKA.....	14
2.1 Valim	14
2.2 Mõõteinstrument.....	14
2.3 Protseduur.....	15
2.4 Andmete analüüs	16
3. TULEMUSED.....	17
3.1 Kui teadlikud on õpiraskustes õpilased kutsekooli õppekorralduseeskirjas määratletud õpiabi süsteemi tugiteenuse saadavusest?	17
3.2 Missugused kutsekooli õpiabi süsteemi tugiteenuse meetmed on toetavamad õpiraskustes õpilastele?	18
3.3 Millised tegurid soodustavad kutsekooli õpilastel õpiraskuste tekkimist ja pärsivad edasist õpingute jätkamist?	19
4. ARUTELU	22
5. KOKKUVÕTE.....	26
SUMMARY	28
TÄNUSÕNAD	30
AUTORSUSE KINNITUS	31
KASUTATUD KIRJANDUS	32
Lisa 1. Ankeet.....	38

SISSEJUHATUS

Vaatamata paranemistendentsidele, on koolist väljalangevus endiselt kõrge. Häirivalt suur on õppe katkestanute osakaal kõigil haridustasemetel ning põhihariduse või sellest madalama haridustasemega mitteõppivate 18–24-aastaste noorte osakaal. Kui 2011. aastal lõpetas kutsekeskhariduse õpingud nominaalajaga 54,9% alustajatest, siis 2012. aastaks oli see näitaja langenud 50,9%-ni ja 2013. aastal lõpetas vaid 46,9% alustajatest (Eesti elukestva õppe..., 2014).

Õpilase individuaalsete õpivajaduste arvestamine on tänapäeval kooli üks keerukamaid ja tähtsamaid ülesandeid. Selle täitmiseks on koolis vaja läbi mõelda ja kokku leppida kasutatavas terviklikus õpiabisüsteemis ning efektiivsemalt rakendada ja luua koostöövõrgustikke, milles osaleksid nii laps ja lapsevanemad kui ka aineõpetajad ja õpiabi tugisik (Kontor, 2006), kelleks on kooli sotsiaaltöötaja, kes nõustab õpilast koolis, aitab koolikorraga kohaneda ja jälgida õpilast koolikeskkonnas (Tamm & Leino, 2008).

Koolides on õpiabi süsteemi tugiteenusespetsialistid, kes toetavad õpiraskustega õpilast õppeprotsessis, nagu näiteks koolipsühholoog, kelle töö eesmärk on haridusasutustes õppivate laste arengu toetamine koostöös lapsevanemate ja haridustöötajatega, kaasates vajadusel teiste erialade spetsialiste (Kutsekoda, 2015). Samuti on koolis õpiabi tugisikuks õppenõustaja, kelle poole saab pöörduda, kui õppijal on õpivõlgnevusi, et leida paindlikke ja sobivaid lahendusi (individuaalne õppetöö vms), kui õppijal on raskusi õppetöös või kui õpilane soovib minna akadeemilisele puhkusele (Järvamaa..., 2015).

Neare (s.a.) väidab, et õpi- ja/ või hälbiva käitumiskustega õpilased on need, kellel lisanduvad või ei tarvitse lisanduda põhikooli riikliku õppekava täitmise raskustele ka käitumiskused. Õpiraskustega lapsed on tunnetusprotsesside, kõne ja motoorika arengu oluliste ja suhteliselt püsivate erisustega lapsed, kelle raskused arengus võisid alata juba koolieelses eas ja mis viisid küllaltki püsiva õpiedutuseni koolis. Õpilase tagasihoidlikumaid tunnetustegevuse võimeid ja tema kiiremat väsimist ei panda tähele, ta ei saa õigeaegset õpiabi, mistõttu pidev ebaedu tunne kombineerub tema tunde- tahtevalla arengu nõrkusega, ebaküpse sotsiaalsusega ning motivatsioonivaegusega olla tubli klassikaaslane ehk õpilane. Käitumisprobleemid võimenduvad nii lapsel endal kui halveneb ka õpetajate suhtumine õpilasse. Õpetajatel on vaja nende laste erisusi tingimata märgata ja osata neid siduda õppimise probleemidega, et õpilane saavutaks mingigi eduelamuse, mis võib olla võtmeks käitumisprobleemide ennetamisel.

Selliseks tugiisikuks kutsekoolis on sotsiaalpedagoog, kelle töö eesmärk on õpetada sotsiaalseid oskuseid, neid parendada, aidata ennetada ja leevendada erinevaid sotsiaalseid ja toimetulekuprobleeme, toetada tegutsemisvõimet ja toimetulekut nii individuaalses kui võrgustikutöös pedagoogiliste vahenditega (Kutsekoda, 2015; Tallinna..., 2015).

Tamm ja Leino (2008) on märkinud, et koolis sõltub lapse probleemi varajane märkamine ja lahenduse leidmine enamasti klassijuhatajast. Kui klassis on rohkem kui üks-kaks käitumis- ja õppimisprobleemidega last, on oluline, et koolis toimiks hästireguleeritud tugiisikute süsteem. Mõne õpilase puhul ei ole sekkumisest kasu, kui tema otsus õpingud katkestada saab vanemate heakskiidu ja toetuse. Lapsel on nagunii koolis raske hakkama saada, seetõttu on ta valmis õpingud katkestama. Vanemaks saades laste vabadus ja vastutus suureneb ning nad hakkavad ise endale võimalusi otsima ja valikuid langetama. Sellega peaks kaasnema ka lapse enda vastutuse kasv. Samas on lapsi, kes vajavad suuremat toetust ja tuge ka hiljem (Kikas, 2006) ehk näiteks asudes pärast põhikooli kutseharidust omandama.

Kooli juhtkonna ülesanne on koos õpetajate ja teiste spetsialistidega töötada välja selline koolikultuur, mis võimaldaks tihedat meeskonnatööd nii koolis kui kooli ja lastevanemate koostöös võimaluste otsimist ja loomist (Kikas, 2006). Samas toodi Eesti haridusfoorumil (Laja & Loogma, 2011) probleemina esile killustumine: õpetajad, koolijuhid, lapsevanemad, õpilased, üliõpilased jt on koondunud eraldi organisatsioonidesse, mis ei tee omavahel koostööd. Mitme uurimuse tulemused nagu näiteks Fischbein & Folkander (2000) või Dunne & Ananga (2013) on näidanud, et õpilasel tekivad õpiraskused juba põhikoolis ning jätkuvad kutse- või kõrgkooli üleminekul.

Kutseõppeasutuse seaduse (2013) järgi on kutsekool õppimis-, õpetamis- ja korraldustegevuste kogum, mille eesmärk on võimaldada kutsehariduse omandamist. Põhiülesannete täitmiseks ja õppe kvaliteedi tagamiseks korraldab kool õppekasvatustööd kõigi õppijate arengu toetamiseks; tagab õpilasele tugiteenuste, õpiabi, eri- ja sotsiaalpedagoogilise ja psühholoogilise teenuse.

Kutsehariduse õppekorraldusliku õpiabi süsteemi tugiteenuste seost õppekasvatustööga on Eestis vähe uuritud, mistõttu kujunes järgmine uurimisprobleem: kuidas toetab kooli õppekorralduslik õpiabi süsteem kutseharidust omandavaid õpilasi õpiraskuste ületamisel.

Töö eesmärk on kaardistada õpiraskustes kutsekooli õpilastele õppekorralduseeskirjas määratletud õpiabi süsteemi tugiteenuse toimivust õpilaste poolt antud hinnangute põhjal.

Eesmärgini jõudmiseks töötati läbi varasemaid uurimusi ja viidi läbi uurimus koolide õppekorralduseeskirjade põhjal, kus on välja pakutud erinevate õpiabi süsteemi tugiteenuste

võimalused toetamaks õpiraskustes õpilasi. Saadud andmete tulemusel soovis uurija teada saada õpilaste hinnanguid kutsekooli poolt pakutavate õpiabi süsteemi tugiteenuste toimivusele ning analüüsida nende toimet õpilaste õpiraskuste ületamisel, toetamaks edasist õpingute jätkamist. Kutsekoolides on õppekorralduseeskirjades tugiisikuteks määratud koolipsühholoog, sotsiaalpedagoog, klassijuhataja ja aineõpetajad. Töö uudsus seisneb selles, et Eestis ei ole uuritud kutsekoolide õppekorralduseeskirjades õpiabi süsteemis olevate tugispetsialistide töö tõhusust õpiraskustes õpilaste tagasiside hinnangute taustal.

Uurimistöö teoreetilises osas käsitletakse varasemaid läbiviidud uurimusi õpilaste õpiraskustesse sattumise põhjuste väljaselgitamisel nii Eestis kui ka teistes riikides. Metoodika osas antakse ülevaade uurimuse valimist, mõõteinstrumentid, andmete kogumisest ja analüüsist. Töö kolmandas osas võetakse kokku uurimuse tulemused uuritavate kutsekoolide õppekorralduse eeskirjades olevate õpiabi süsteemi tugiteenuse meetmete toimimise kohta õpiraskustes õpilaste toetamisel nende endi hinnangul. Neljandas peatükis arutletakse tulemuste ja piirangute üle ning seostatakse need teooriaga. Viiendas peatükis võetakse kokku uurimuse tulemused.

1. TEOREETILINE ÜLEVAADE

1.1 Uurimused teistest riikidest

Üldhariduskoolist asuvad kutse- ja kõrgkoolidesse õppima erinevate sotsiaalsete oskuste ja taustaga õpilased, kelle õpingute ebaõnnestumisi võivad põhjustada mitmed välised tegurid (majanduslikud raskused, tõrjutus eelmises koolis või kodus, keskendumisraskused jms). Põhjuseks võib olla ka õpiabi tugispetsialistide (psühholoogi, sotsiaalpedagoogi) puudumine lasteaias või üldhariduskoolis. Algklassides on puudunud klassijuhatajal koostöö lapsevanematega ning selle tagajärjel on õpilase erivajadust märgatud liiga hilja, mis tõttu on viibinud ka vajaliku õpiabi saamine. Kui murdealine laps on sellises olukorras jõudnud ainetundi, siis võib probleem väljenduda tema tunnikäitumises, ta eirab antud ülesandeid, tal puudub õpimotivatsioon ja enesehinnang on madal (Lister, 2012). Õpiabi on toetav õpetus riikliku põhikooli õppekava alusel õppivatele 1.- 9. klassi haridusliku erivajadusega õpilastele, et võimaldada neil saavutada põhihariduse riikliku õppekava nõuetele vastavaid tulemusi (Õpiabi, s.a.).

Uurimusest sotsiaal-majanduslike ja demograafiliste andmete põhjal pereliikmete kohta ilmnes, et mida haritum on lapsevanem, seda tõenäolisemalt ei puuduta õpiraskustesse sattumine tema last ja mida madalama haridustasemega on lapsevanem, seda suurem on tema lapse risk õpiraskuste tõttu koolist välja langeda (Akhtar, 1996; Espenberg, Beilmann, Rahnu, Reincke, Themas, 2012). Madala sotsiaalse staatusega õpilased vajavad koolis tihedat emotsionaalset kontakti õpetajaga (Dyson, 1987), mistõttu tuleb selliste õpilaste õpetamisel pöörata suurt tähelepanu nende aktiivsuse ja enesekindluse tõstmisele õppetöös. Edasijõudmatuse põhjuseks võivad olla depressioon, õpiraskused, oskamatus aega õigesti planeerida, liiga palju aega kulub massimeediale, koduse toetuse puudumine õppimisel ning tüdimus õppimisprotsessist (Gurian, & Ballew, 2004). Belloc, Maruotti & Petrella (2010) uurimusest järeldus, et keskmise majandusliku staatusega õpilaste õpiraskustesse sattumise põhjused on sarnased nende õpilastega, kelle pere majanduslik staatus on kõrge. Tugi kui formaalne teenus (õpetajad, klassijuhataja, õpiabi süsteemi muud tugiteenused) või mitteformaalne toetus (pere, sõbrad, kaasõpilased) on olulised kaitsefaktorid õpingute jätkamiseks (Glokowska, Young & Lockyer, 2007).

Uurimuses maakohtade algkooliõpilaste identiteedikonflikti mõjudest koolis ja väljaspool kooli selgus, et kool on keskne koht, kus õpilase isiksus kujuneb ja areneb (Dunne & Ananga, 2013). Fischbein'i & Folkander'i (2000) uurimisest selgus, et õpilaste vähene

lugemis- ja kirjutamisoskus tekitavad õpiraskusi ka keskkoolis. See näitab, et juba algkoolis on vaja jälgida laste arengut ja vajadusel kaasata lapse õpiraskuse ilmnemisel õpiabi süsteemis olevate tugispetsialistide teenuseid lapse õpiprobleemide lahendamisel. Kui varases koolieas ei märgata last, kes võib vajada õppimises abi, siis kandub õpiraskuse probleem edasi kogu põhikooli õpingute ajal kuni üleminekuni kutsekooli.

Elffers'i (2012) uuringus võrreldi õpilaste iseloomumadusi nende sotsiaalse tausta ja koolikogemuse põhjal siirdumisel põhikoolist kutsekooli, kus kooli õpiabi süsteem püüdis aidata õpiraskustesse sattunud õpilast. Leidus õpilasi, kes ei olnud vastuvõtlikud kooli pakutud õpiabi tugiteenuse toetusele

Ameerika Ühendriikide (Azzam, 2007) ja Saksamaa (Heublein, 2014) uuringutest on ilmnunud korduvad põhjused, miks õpilane satub õpiraskustesse. Nendeks on tüdimus koolist, liiga palju puudumisi õppetundidest, mistõttu ei jõua enam õppimisega järele, sõbrad, kes samuti koolis ei käi ja kellega aega veeta, puuduvad reeglid, ebaedu on tinginud haridustee alguses tekkinud õpiraskused. Lisaks olid läbivate põhjustena välja toodud sotsiaalsed ja majanduslikud raskused, lapsevanemaks saamine, halb ettevalmistus keskkooliks ja sellest tulenev õpimotivatsiooni puudus. Lippke (2012) on veendumusel, et õpilases loob õpihuvi praktiline tegevus, mis aitab tal vältida hariduse omandamisel õpiraskustesse sattumist.

1.2 Ülevaade Eestis läbiviidud uurimustest

On tehtud mitmeid uuringuid õpilaste õpiraskustesse sattumise põhjustest, mille lahendamiseks on loodud koolidesse õpiabi tugiteenuse võimalused, et abistada õpilast tema õppimisprobleemidega. Nendeks põhjusteks on toodud:

1) Valed erialavalikud. Õpilased ei ole piisavalt hästi kursis edasiõppimise võimalustega, samuti puuduvad neil piisavad teadmised erialadest ja töömaailmast. Nii eelnevast, kui oma võimete valesti hindamisest tulenevalt tehakse kutseõppesse õppima asudes valesid erialavalikuid (Espenberg, et al., 2012). Kutseõppes õppimisel ilmnevate raskuste põhjusena toob Kaselaan (2013) ka oma uurimuses välja puudulikud õpioskused ja vähesed huvi õpitava eriala vastu. Leppik (2008) väidab, et õpilasel võivad olla head sünnipärased eeldused õppida edukalt, ent kui tal puudub õpitava vastu huvi, siis ei tule õppetööst midagi välja.

2) Nõudmiste ja võimete mittevastavus. Pärast põhikooli kutseõppes õppima asuvate noorte keskmine õppeedukus on oluliselt madalam, kui gümnaasiumisse astujatel ning puudulike teadmiste, õpioskuste ja –motivatsiooni tõttu käib kutsekeskhariduse omandamine

paljudele üle jõu, arvestades nende ettevalmistust (Espenberg, et al., 2012). Talts (2006) on veendumusel, et õpiraskustega õpilased on alla keskpärase tasemel õppijad. Neile lastele on iseloomulikud tähelepanuvaegus, üliaktiivsus, käitumis- ja/või sotsialiseerimisraskused.

3) Majanduslikud põhjused. Kutsekoolis õppimine toob õpilase perekonnale kaasa suuremad kulutused (majutuse-, sõidu- jm kulu). Töövõimaluse tekkides eelistatakse õpingute jätkamisele tööleasumist (Akhtar, 1996; Espenberg, et al., 2012).

Suureks probleemiks on lastevanemate ükskõiksus või majanduslikest põhjustest tingitud eemalejäämine laste õppimise jälgimisest kutsekoolis. Paljud lapsevanemad on läinud välismaale tööle ning teismeline laps on jäänud ise otsuseid langetama. Tihti otsustab nooruk õpiraskuste tekkimisel nii palju kui võimalik koolist eemale hoida, jättes vanematele teadmise, et ta siiski osaleb igapäevaselt kooli õppetöös. 15–18-aastaste õpiraskustega õpilaste üleminekul põhikoolist kutsekooli, tõi uuring seoses õpilaste õpiraskustesse sattumist ennetava tööga välja õpetajate ja õpilaste soovitusel: info jagamine, suurem täpsuse nõudmine ning koolipoolne aktiivsem koostöö õpilaste ja õpetajate vahel (Mallinson, 2009). Miil (2014) on uurinud õpilaste ja õpetajate vahelisi suhteid kui väljalangevust mõjutavat tegurit kutse- ja üldhariduskoolide võrdluses, kus tulemustest selgus, et kutsekooli põhikoolijärgsesse õppesse satuvad eelkõige need õpilased, kellel on sotsiaalsed ja majanduslikud raskused ning kodune toetus puudub. Sellised õpilased vajavad juba põhikoolis õpiabi ning seetõttu satuvad nad tõenäolisemalt koolist väljalangemise riskigruppi. Selleks, et tõkestada koolist enneaegset väljalangemist, tuleks nimetatud õpilaste puhul märgata nende õpiprobleeme juba põhikoolis.

Majanduslikult kehvemal ja paremal järjel peredest laste seisundid võivad kujuneda ühesuguseks, kuna nendega ei tegeleta, neile ei ole tagatud kohustusi, mis kindlustaksid lähedaste juurde kuulumise. End mittevajalikuna tundes süveneb lapses hoolimatus, trots ja ükskõiksus, kui teda ei tunnustata (Kallasmaa, 2003). Lapse arengut saab positiivselt mõjutada sel juhul, kui lapsevanemal on piisavalt aega ja nende vahel eksisteerib usalduslik side, mis mõjutab inimeste igapäevast elu, suhteid ja arusaamu (Parts, 2005). Eelnevast saab omakorda järeldada, et kui laps saab põhikoolis õppides vanematelt abi ja toetust on ta ilmnevate õpiraskuste puhul motiveeritum neid ületama. Nii julgeb ta ka hiljem, kutseõppes ettetulevate õpiraskuste puhul otsida abi aineõpetajalt või kooli õpiabi süsteemis olevatelt tugispetsialistidelt, kelleks võib olla kooli psühholoog, sotsiaalpedagoog, õpinõustaja, klassijuhataja ja aineõpetajad.

Õpiraskustes olevate õpilaste kooli vältimise põhjused on erinevad ja need võivad tekkida mitme teguri koosmõjul. Uurimistulemuste (Vaher, 2013) põhjal toodi välja halvad

sotsiaalsed suhted õpetajate ja eakaaslastega, samuti õpiraskustest tingitud akadeemiline ebaedu, mille oli põhjustanud kirjutamisraskused ja kiire õpitempo, millest võiks järeldada, et aeglasemad õpilased vajavad õppimisel koolis ettenähtud tugispetsialisti abi või kodus oma vanematelt. Paraku „kaovad“ sellised õpilased õppetunni ajalise piirangu sisse, kus õpetajal ei ole aega kiiremate õpilaste kõrvalt individuaalselt abistada aeglasemat õpilast. Peale koolipäeva lõppu aga ei taha õpilane enam koolimajja jääda, vaid lepib sellega, et ta ei saanud tunni sisust aru ja seepärast ei ole tal ka motivatsiooni hiljem koduseid ülesandeid lahendada ega kooli minna.

Lapse õpivõimekuse kujunemine sõltub oluliselt tema väärtushinnangutest ja kodusest elustiilist. Eriti on vaja ergutada tema iseseisvust. Edu saavutamine pakub rahuldust ja innustab edasist tegevust. Kui lapsel puudub õpimotiiv, mingi tulemuse ootus, mida eduks pidada, võib tekkida väljapääsmatu olukord (Kera, 2004).

Leppiku (2004) sõnul on lapse intellektuaalses arengus eriti oluline, kuidas lapsega enne kooli suheldakse ja tegeldakse, mis on tänapäeva Eestis suuresti unarusse jäetud. Sellest ta järeldab, et neil lastel, kellega pole piisavalt suheldud, vajavad koolis õppimisel abi, sest nende areng enne kooli on olnud puudulik. Samuti toob Kroon (2015) oma uurimuses välja, et perekonna ja sotsiaalse kogukonna toetus mõjutab laste õppeedukust.

Kutsekoolist väljalangevuse põhjuste uurimustes (Leilop, 2015; Treial, 2013) on leitud, et erinevad põhjused omavahel seotuna võivad põhjustada õpilase õpiraskustesse sattumise kuni koolist väljalangemiseni. Nende põhjustena on välja toodud akadeemilist ebaedu, erialaga seotuse puudumise, perekonnaga seotud riskitegureid, motivatsioonipuudust, põhjuseta puudumist, kooliga seotuse puudumist, halbu suhteid õpetajatega, sõpruskonna mõju, majanduslikke riskitegureid, toetuse puudumist.

Õppetöö kutseõppeasutuses on jäänud pooleli erinevatel põhjustel: niihästi isiklikel kui ka majandusliku olukorraga seonduvatel, kusjuures raskustesse sattunud õpilased on enam lootnud õppeasutuse poolsele toele ja mõistvamale suhtumisele (Murakas, Lepik, Dsiss & Rämmer, 2007).

Kui õpilane hakkab koolist põhjuseta puuduma, on ilmselt tegu mitme riskifaktori koosmõjuga. Kindlasti peaks klassijuhataja kui esimene tugi seda märkama ja püüdma jõuda õpilasega usaldusliku vestluseni, et oleks võimalik leida õpilase probleemile sobivaim lahendus. Selleks peaks klassijuhataja pöörduma, kas lapsevanemate poole või koolis töötava õpiabi tugispetsialisti poole, kelleks võib olla sotsiaalpedagoog või koolipsühholoog, kes nõustab õpilast edasi.

Maikalu (2010) tõdeb, et koolid ei kasuta psühholoogi teenust. Koolil on majanduslikust aspektist lähtuvalt kulukas psühholoogi ametisse võtta ja seetõttu ostavad mõned koolid teenust osaliselt sisse, n-ö paar päeva nädalas. Selline tegutsemisviis ei ole aga Maikalu meelest efektiivne, kuna laste arv pidevalt kahaneb ning samas on märgata psüühika- ja käitumishäirete ning muude hariduslike erivajadustega laste arvu suurenemist, sest koolipsühholoogi ülesanne on nõustada ja koolitada nii õpilasi kui ka lapsevanemaid, õpetajaid ja kooli juhtkonda. Kui koolipsühholoog külastab klasse ja vestleb õpetajaga, võimaldab see tal märgata võimalikke probleeme juba varakult. Samuti on võimalik õpetajaga vahetunnis arutada, mismoodi toimida edasi lapsega, kes tunnis teistmoodi käitus ja õpetajale sellega silma jäi. Kui laps ja pere saaksid vajalikku õpiabi tuge juba aegsasti, jääksid hiljem koolis mitmed probleemid olemata. Õppuri eelnev kooliajalugu määrab edasise õppimise efektiivsuse. Kool mõjutab õpilast, ent kõik oleneb sellest, kas mõjutatav suudab kaasa tulla uue mõjutusega või mitte (Kivimaa, Must, Männimäe, Realo & Tiirmaa, 1992).

Uustal (2010) uurimusest järeldus, et sagedasemateks õpiabi vajaduste põhjusteks on psühholoogiline eripära, samuti õpilaste piiratud õpivõime ning mainiti vanemate vähest huvitatust ja tuge õpilasele. Seepärast ei saa puutumata jätta ka põhikoolides olevate õpiabi süsteemide töö eesmärgi, sest tavapäraselt vajavad need õpilased, üleminekul uude keskkonda, jätkuvat toetust õpingute jätkamisel. Tugev koostöövõrgustik kooli ja kodu vahel toetab soodsa õpikeskkonna kujunemist ning lapse iseloomu arenemist (Lukk, 2008).

OECD (Organization for Economic Co-operation and Development) rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu läbiviimisel uuriti erinevate riikide õpetajate tööd, töötingimusi, koolide töö- ja õpikeskkonda. Uuringu eesmärk oli välja selgitada, millised asjaolud aitavad kaasa õpetamisele ja õppimiseks soodsa keskkonna loomisele. Eesti koolide õpetajad seostavad teiste riikide õpetajatega võrreldes halva klassikliima põhjuseid enam õpilaste vähese võimekusega ning kaasavad õpilasi endid harva klassis positiivse töömeeleolu loomisse. Eesti õpetajate rahulolematuse on üldjuhul seotud eelkõige kooliväliste, endast ja kolleegidest vähesõltuvate asjaoludega, esmajoonel õpetajakutse vähese avaliku (ühiskonna- ja meediapoolse) tunnustamisega, aga ka õpilastega, kellele omistatav vähene võimekus, hooletu suhtumine, halb käitumine on samuti õpetajate rahulolematuse üheks peamiseks allikaks (Loogma, Ruus, Talts & Poom-Valickis, 2009).

Uuringust, õpilaste hinnangutest õpetaja suhtlemisele, saadi õpetaja agressiivsust väljendavate käitumisviiside osas (Krips, 2007) tulemused, millest selgus, et uuritud põhikooliõpetajad kasutavad agressiivsust väljendavaid käitumisviise enam, kui keskkooli-/gümnaasiumiõpetajad. Niisamuti ilmnes Soosaare (2011) uurimusest, et koolis valitsevatele

suhetele on iseloomulik usaldamatus ning põhiline tähelepanu koondub reeglitele ja õppekava realiseerimisele. Põhjuseta puudumiste vähendamiseks kasutavad sotsiaalpedagoogid õpilaste kontrollimist, karistamist, hirmutamist või sundimist. Õpilased tõlgendavad nimetatud sekkumisviise negatiivsetena siis, kui õpilane ei ole kaasatud oma probleemi lahendamisse ning õpilase ja sotsiaalpedagoogi vahelistes suhetes puudub usaldus. Tiko (2010) uurimusest selgus lapsevanemate ootustest õpetajale, et nad ootavad õpetajalt enam lapsesõbralikkust ja hoolivust, kuid samas ka nõudlikkust ja kompetentsust lapse õpioskuste kujundamisel ning klassikollektiivis toimuva jälgimisel ja adekvaatsel reageerimisel. Antud uurimuse tulemus toetab Maikalu (2010) eespool kirjeldatud seisukohta, kus õpetaja peab oskama märgata õppeprotsessi läbivates õpilastes varakult võimalikke probleeme. Seega on väljalangevuse ennetus- ja sekkumisprogrammide võtme-eeldus õpetaja individuaalne akadeemiline ja sotsiaalne toetus paindlike reeglite ja distsipliini rakendamise näol (Kõiv, 2007).

Kuke ja Kaikkoneni (2003) arvates vajaksid meie õpetajad innustust enesetäienduseks ja lisakoolitust erivajadustega õpilaste kaasamiseks ning konkreetseid soovitusi õpilaste tulemuslikuks ettevalmistuseks üleminekuks koolist tööellu. Eesti haridus- ja teadusministeeriumi statistika järgi õpib Eestis erikoolides ligikaudu 3% erivajadusega õpilastest ja tavakoolides on ligikaudu 13% õpilastest erivajadusega, seega on palju õpilasi, kes vajaksid ka tavaüldhariduskoolides mitmesuguseid õpiabi süsteemi tugiteenuseid. Uuringud on näidanud, et õpetajate hoiakud, ettevalmistus ja õpikeskkond ei ole piisavad selle realiseerimiseks (Martinson, 2010; Soosaar, 2011).

Õpilane ei taju sageli oma õpiabi vajaduse probleemi tõsidust ja halvimal juhul on õpilane omadega liiga suurtes raskustes, et suuta ise pakkuda lahendusi ning tihtipeale on ta kaotanud usu leida koostöö täiskasvanuga. Nii kipub õpilane esialgu oma probleemi eitama, nimetades seda mõne pahatahtliku koolitöötaja alusetuks süüdistuseks või lapsevanema ülereageerimiseks (Naarits-Linn, 2012).

Tähelepanu- ja keskendumisvõime puudulikkuse sagedasemad põhjused jagab Martinson (2010) kolme suuremasse rühma: liigselt koormatud kehaline tervis, õppija kodune kasvukeskkond on ebasoodne, koolis lisandub üle- või alanõudmistele õpetaja halb töökorraldus. Kõigele eelnenule võib lisanduda veel negatiivselt toimivaid mõjureid: õpilane ei huvitu õppeainest, tal on negatiivne minapilt. Isiklik sisemotivatsioon käivitub kõige paremini siis, kui õppija teab, mida ja milleks ta õpib. Halvim on see, kui õppijat ei õpita tundma ja tema suhtes on ootused liiga kõrged. Õpilasel võib tekkida lootusetuse ja seejärel õppimises käega löömise tunne. Asjad halvenevad veelgi, kui edukamad kaaslased on välja

näidatud üleolevat suhtumist. Õpiraskustega õpilasel peab aitama leida individuaalset arenguteed ja on tähtis, et ta õpiks kasutama endale sobivaid õppimismeetodeid.

Kui õpilasel ilmnevad õppimis- või suhtlemisraskused, siis tõenäoliselt puutuvad sellega kokku kõik õpetajad, kes samale klassile tunde annavad. Õpetajad peaksid omavahel suhtlema ja jagama tähelepanekuid ja kahtlusi. Eeltoodu näitab, et õpiraskustega laste abistamiseks ei piisa ainult õpiabi süsteemist, vaid iga õpetaja saab ka ise palju ära teha õpilase soodsama arengukeskkonna loomisel (Martinson, 2010). Kui kool soovib saada häid tulemusi õpilaste, lapsevanemate ja teiste osapoolte rahulolus, siis aitab sellele kaasa kvaliteedijuhtimise põhimõtete tundmaõppimine ja rakendamine kooli juhtimises. Siia kuulub kooli, õpetaja, õppetunni, hariduse jne kvaliteet (Nordic Baltic Projekt, 2001).

Haridus mõjutab meie käekäiku oluliselt alates palgatasemest kuni üldise õnnetundeni välja. Õpingute ebaõnnestumine toob kaasa kulusid või vähendab tulusid nii üksikindiviidil (madalamad palgatulud, kehvemad tervisenäitajad) kui ühiskonnal laiemalt, olgu siis läbi otseste rahaliste kulude (saamata jäävad maksud, kõrgemad sotsiaalkindlustuskulud) või üldisema heaolu vähenemise kaudu (rohkem kuritegevust, vähem kodanikuaktiivsust). Euroopa Liit on seadnud eesmärgiks alandada enneaegselt õpinguid katkestanute osakaalu vanusegrupis 18–24 eluaastat 2020. aastaks alla 10%. See on üks Euroopa selle kümnendi kasvustrateegia peamisi eesmäärke (Anspal, Järve, Kallaste, Kraut & Seppo, 2011).

Koolitöö edukuse tingimuseks on õpilase enda soov õppida, soov klass või kool lõpetada. Kooli poolelijätmisel on iga õpilase puhul tegemist mitmete teguri koosmõjuga. Suurem mõju on õpiraskustel. Igasuguse abi puhul on oluline, et abi jõuaks lapseni õigel ajal (Kundla, 2003).

Uuringu eesmärk on kaardistada õpiraskustes kutsekooli õpilastele õppekorralduseeskirjas määratletud õpiabi süsteemi tugiteenuse toimivust õpilaste poolt antud hinnangute põhjal.

Teoreetilises ülevaates toodud uuringud käsitlevad lapse arengu erinevaid aspekte õpiraskuste tekkimisel põhihariduse omandamisel kuni kutsekooli üleminekuni. Selle alusel koostas uurija uurimisküsimused, saamaks teada, millised tegurid soodustavad õpilasel õpiraskuste tekkimist ja vajadust õpiabi süsteemi tugiteenuse toetusele.

Väljalangevuse ennetus- ja sekkumisprogrammide võtme-eeldus individuaalse akadeemilise ja sotsiaalse toetuse paindlike reeglite ja distsipliini rakendamine on kooli õppekorralduseeskirjas määratud õppetööst osavõtu reguleerimiskorraga, õppevõlgnevuste arvestamise alustega, õppevõlgnevuste ennetamise ja likvideerimise tingimuste ja korraga

ning õpiabi süsteemi tugiteenuste osutamise tingimuste ja korraga (Kõiv, 2007, lk 61-62), mis said aluseks esimese ja teise uurimisküsimuse püstitamisele.

1. Kui teadlikud on õpiraskustes õpilased kutsekooli õppekorralduseeskirjas määratletud õpiabi süsteemi tugiteenuse saadavusest?
2. Missugused kutsekooli õpiabi süsteemi tugiteenuse meetmed on toetavamad õpiraskustes õpilastele?

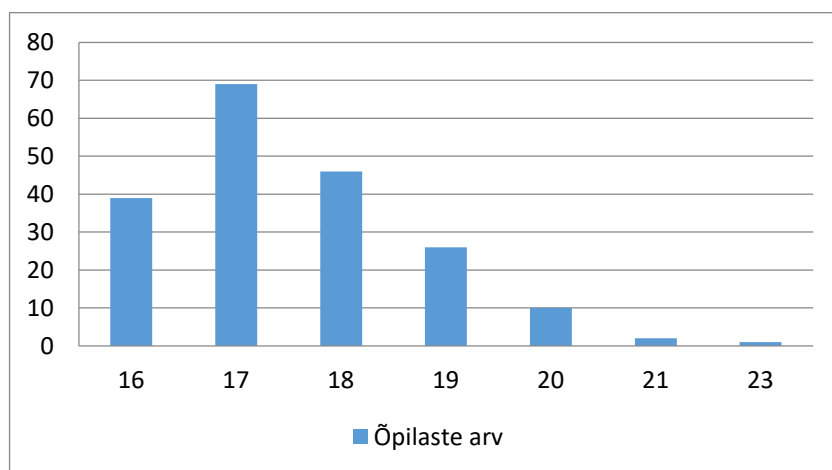
Üldhariduskoolist asuvad (Lister, 2012) õppima kutsekoolidesse erineva sotsiaalsete oskuste ja taustaga õpilased, kelle õpingute ebaõnnestumised võivad olla põhjustatud juba põhihariduse omandamisel mitmetest välistest teguritest (majanduslikud raskused, tõrjutus eelmises koolis või kodus, keskendumisraskused jms), millest tulenes kolmas uurimisküsimus.

3. Millised tegurid soodustavad kutsekooli õpilastel õpiraskuste tekkimist ja pärsivad edasist õpingute jätkamist?

2. METOODIKA

2.1 Valim

Valimi moodustamiseks kasutas uurija mugavusvalimit. Uurimise aluseks on valimit iseloomustavad ühised näitajad nagu põhikooli baashariduselt üleminek eriala õppimisele kutsekooli ja kellel on kolm või enam puudulikku ainekursuse hinnet. Uuringus osales mugavusvalimialusel alusel kolm kutsekooli, kus õppis koguarvuga 3219 põhikooli haridusega õpilast. Õpilaste üldarvust moodustasid 193 ehk 6% õpiraskustes õpilased. Tüdrukuid oli 36 (19%) ja poisse oli 157 (81%). Õpilasi oli seitsmes vanusegrupis 16-23 aastat (vt joonis 1).



Joonis 1. Valimi vanuseline jaotus

2.2 Mõõteinstrument

Kvantitatiivse uuringu mõõteinstrumendiks kasutas uurija ankeeti (vt lisa 1). Ankeediga koguti andmeid õpiraskustes õpilaste hinnangutest kutsekooli õppekorralduseeskirjas pakutavate õpiabi süsteemi tugiteenuste toimivusele. Ankeedis olevad väited koostas uuringu teostaja ise koolide õppekorralduseeskirjade põhjal, kus on välja pakutud erinevate õpiabi tugiteenuste võimalused toetamiseks õpiraskustes õpilasi. Saadud andmete tulemusel soovis uurija teada saada õpilaste hinnanguid kutsekooli poolt pakutavate õpiabi tugiteenuste toimivusele ning analüüsida nende toimet õpilaste õpiraskuste ületamisel toetamiseks edasist õpingute jätkamist. Uuringus osalenud õpilaste poolt anti hinnanguid 5-astmelisel Likert'i

skaalal. Ankeedis märgitud hinnangutest tulenevad järeldused võivad juhtida kooli õpiabi tugisüsteemis töötavate spetsialistide tähelepanu märkamaks kitsaskohti õpilaste vaatenurgast.

Ankeet koosnes 22 väitest 5-astmelisel Likert'i skaalal. Kahest avatud väitest, millele uuritav vastas „ei“ või „jah“ ning ühest valikvastuste väitest. Ankeedi väidetega soovis uurija teada saada, kui teadlikud on uuritavad õppekorralduseeskirja sisust, missugused õpiabi süsteemi tugiteenuse (õpiabi, koolipsühholoog, sotsiaalpedagoog, klassijuhataja, aineõpetaja) meetmed on toetavamad õpiraskustes õpilasele nende endi hinnangul ja mis soodustab või pärsib edasist õpingute jätkamist õpilaste endi hinnangul. Ankeedi lõpus küsiti ankeedi täitja taustandmeid, milleks olid hinnangu andja sugu ja vanus. Taustaandmete põhjal soovis uurija saada võrdlust sellest, millisest soost ja vanusest on kõige enam õpiabi vajavaid õpiraskustes õpilasi.

5-astmelisel Likert'i skaalal on hindamiseks antud valik variandid:

- 1- ei
- 2- pigem ei
- 3- vähesel määral (esimeses plokis), harva (teises ja kolmandas plokis)
- 4- pigem jah
- 5- jah

Mõõteinstrumenti valiidsuse tagamiseks kasutati uuringus osalenud kutsekoolide kolme õpetaja eksperthinnanguid ankeedis olevatele väidetele. Lisaks ankeedi eksperthinnangutele piloteeriti seda 20-ne õppuriga. Kolmest uuritavast koolist andsid ankeedile positiivse hinnangu õppegrupe juhatajad, kelle ametikohustuste hulka kuulus õpilasele õpiabi raames tugiisikuks olemine ning nende jälgimine ja toetamine õppeprotsessis. Saades ankeedile positiivse eksperthinnangu, saatis uurija ankeedid koolidesse õppedirektori e-postile.

2.3 Protseduur

Uurija kontakteerus valitud kutsehariduskeskustega e-posti teel. Kiri tutvustas koolide õppedirektoritele uurimistöö sisu koos ankeedi näidisega. Uurimistööks valitud kutsekoolide õpilased märkisid oma hinnanguid ankeedile 2015. aasta detsembrikuu teisel nädalal. Selleks ajaks oli I õppeperioodi jooksul tekkinud uurimise jaoks arvestatav arv õpiraskustesse sattunud õpilasi. Ankeedi täitmine oli õpilastele vabatahtlik.

Kvantitatiivse uuringu läbiviimiseks võeti kooli administratiivandmetest välja valimisse kolme või enama puuduliku ainekursuse hindega olevad õpiraskustes õpilased, kes oli määratud õpiabi tugiteenuse programmi. Klassijuhataja jagas õpilastele paberkandjale

trükitud ankeedid, kuhu nad märkisid oma hinnanguid ankeedis antud väidetele 5- pallise Likert'i skaalal. Ankeedi täitjad vastasid kõikidele ankeedis olevatele väidetele. Ankeet tagas täitjale anonüümsuse, sest uurija ei osalenud täitmise protsessis ning õpilase nime ankeedile ei kirjutatud. Täidetud ankeetidel käis uurija uuringus osalenud koolides ise järel. Ankeetidest saadud andmeid kasutas uurija ainult uurimistöö raames üldistatud kujul, mistõttu ankeedi täitjatele ei kaasnud mingeid kohustusi ega tagajärgi.

2.4 Andmete analüüs

Uurimise käigus saadud andmed kodeeriti numbrilisteks näitajateks. Analüüsimisel kasutati statistilist andmeanalüüsi. Andmed sisestati tabelarvutusprogrammi MS Excel. Statistiliseks analüüsiks kasutati programmi IBM SPSS Statistics 23 (Statistical Package for Social Sciences).

Uurija teostas andmetele kirjeldava statistilise analüüsi ning leidis instrumendi sisemise reliaabluse hindamiseks Cronbach'i $\alpha = .71$. Mõõteinstrumendi sisemine terviklikkus on hea, kui reliaabluskoeffitsient on üle $.70$ (Streiner, 2003). Uurimisküsimusele „*Kui teadlikud on õpiraskustes õpilased kutsekooli õppekorralduseeskirjas määratletud õpiabi süsteemi tugiteenuse saadavusest?*“ kasutati väiteid 1, 2, 4. „*Missugused kutsekooli õpiabi süsteemi tugiteenuse meetmed on toetavamad õpiraskustes õpilastele?*“ kasutati väiteid 5, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15. „*Millised tegurid soodustavad kutsekooli õpilastel õpiraskuste tekkimist ja pärsivad edasist õpingute jätkamist?*“ kasutati väiteid 8, 18, 20, 22, 23.

Tulemuste esitamiseks kasutati keskväärtust ja standardhälvet, mis on hinnangute hajuvuse näitaja. Kirjeldava statistika andmete analüüsimisel uurija võrdles 5- pallise Likert'i skaala numbriliste hinnangute 1 ja 2 ning 4 ja 5 protsendilist tulemust rühmiti, jättes vaatlusest eemale hinnangu „*vähesel määral*“ ja „*harva*“, sest viimane näitab vastaja eelistuse puudumist.

Sootunnuste ja vanuselise hinnangute võrdluseks kasutas uurija t-testi (*Two Sample Assuming Equal Variances*). See võimaldas võrrelda kahte gruppi nende keskväärtuste põhjal. Tulemuste esitamiseks kasutati tabelleid. Tabelites võrreldi erinevate rühmade keskmised tulemused poiste ja tüdrukute poolt antud hinnangutega ankeedi väidetele 8, 9, 12, 18, 19, 20. Hinnangute tulemustel moodustus keskmiste astak, kus valimist luuakse ühine variatsioonirida, et võrrelda esimese ja teise valimi astakute summasid. Olulisuse nivoo tõenäosus $p \leq 0,05$ näitab, millest allpool loetakse oluliseks tulemuseks.

3. TULEMUSED

3.1 Kui teadlikud on õpiraskustes õpilased kutsekooli õppekorralduseeskirjas määratletud õpiabi süsteemi tugiteenuse saadavusest?

Tabel 1. Õpilaste hinnangud kooli õppekorralduseeskirja teadlikkusest.

	Vastuste arv	M*	SD**
Sulle on arusaadavalt tutvustatud kooli õppekorralduseeskirja tugiteenuse süsteemi	193	4.27	.81
Oled ise lugenud kooli õppekorralduseeskirja	193	2.92	1.31
Järgid kooli õppekorralduseeskirjas ettenähtud reegleid ja korraldusi	193	4.06	.73
Oled teadlik kooli õppekorralduses kirjeldatud hindamissüsteemist (kui põhjalike teadmiste eest millise hindega hinnatakse)	193	4.22	.91

*M – keskmine; **SD – standardhälve

Hinnangute tulemustest selgus, et õpilastele on arusaadavalt tutvustatud kooli õppekorralduseeskirjas sätestatud õpiabi tugiteenuse süsteemi $M = 4.27$, $SD = .81$ ning nad teavad kooli õppekorralduses kirjeldatud hindamissüsteemi, mida näitab $M = 4.22$, $SD = .91$. Õpilased ise õppekorralduseeskirja ei loe $M = 2.92$, kuid $SD = 1.31$ vastuste hajuvus näitab, et on õpilasi, kes on ise tutvunud kooli õppekorralduseeskirjaga.

Võttes vastavalt rühmadesse kokku hinnangud 1 ja 2 ning 4 ja 5 võib väita, et õpiraskustes õpilased jagunevad ligikaudu kaheks enamvähem võrdseks rühmaks, kes kas on lugenud õppekorralduseeskirja (30,6%) või pole seda lugenud (35,8%). Samas, üle 84% vastajatest väidab, et talle on arusaadavalt tutvustatud õppekorralduseeskirja.

3.2 Missugused kutsekooli õpiabi süsteemi tugiteenuse meetmed on toetavamad õpiraskustes õpilastele?

Tabel 2. Õpilaste hinnangud kooli õppekorralduseeskirjas määratud toetavate õpiabi süsteemi teenuste meetmetele.

	Vastuste arv	M*	SD**
Õpetaja on sulle põhjendanud puuduliku hinde saamist	193	4.16	.99
Kui oled puudunud, siis kooli tulles oled kohe esitanud puudumistõendi	193	3.49	1.21
Jälgid oma hindeid e-koolist	193	4.30	1.01
Sul on raskust valmistava õppeaine õpetajaga hea läbisaamine	193	2.81	1.19
Puuduliku hinde parandamiseks on sul piisavalt aega õppimiseks	193	3.90	.94
Õppeainest aru saamiseks saad õpetajalt lisakonsultatsiooni	193	3.43	1.21
Õpetaja on huvitatud sinu hinde parandamisest andes sulle lihtsamaid ülesandeid	193	2.90	1.15
Puudulike hinnete parandamise küsimustes pöördud abi saamiseks klassijuhataja poole	193	3.09	1.20
Kooli tugiisik (sotsiaalpedagoog, psühholoog, õpinõustaja jm) on juhendanud sind puudulike hinnete parandamise perioodil	193	2.21	1.42
Õppeaine probleemide korral oled saanud õpetaja poolt abistavat toetust	193	3.51	1.04
Õppevõlgnevuste parandamiseks palud õppimisel sõbralt abi	193	3.28	1.27

*M – keskmine; **SD – standardhälve

Tabeli 2 tulemused näitavad, et õpetaja põhjendab õpilastele puuduliku hinde saamist $M = 4.16$, $SD = .99$. Õpilased tunnistavad, et neil ei ole raskust valmistava õppeaine õpetajaga head läbisaamist $M = 2.81$, $SD = 1.19$ viitab aga sellele, et siiski osa õpilasi saavad raskust valmistava aineõpetajaga hästi läbi. Suurem osakaal õpilastest on kinnitanud, et kooli tugiisik ei ole juhendanud või on harva juhendanud neid puudulike hinnete parandamise perioodil,

mida näitab $M = 2.21$, kuid $SD = 1.42$ tulemus näitab seda, et on õpilasi, kes saavad õpiraskustes kooli tugiisiku poolset abi ja juhendamist.

Hinnangute tulemused rühmadesse võetuna 1 ja 2 (7,8%) ning 4 ja 5 (80,8%) näitavad, et õpilased jälgivad oma hindeid e-koolist. 77,7% vastanutest kinnitavad, et õpetaja põhjendab neile puuduliku hinde saamist. Enamus õpilasi tunnistavad, et neil ei ole raskust valmistava õppeaine õpetajaga head läbisaamist, mida näitab vastuste rühmitamine 1 ja 2 (41,5%), kuid 4 ja 5 (33,7%) vastuste hulk viitab sellele, et peaaegu sama palju õpilasi saavad raskust valmistava aineõpetajaga hästi läbi. Suurem osakaal õpilastest on kinnitanud, et kooli tugiisik ei ole juhendanud neid puudulike hinnete parandamise perioodil, mida näitab vastuste 1 ja 2 rühmitamisel 61,6% vastajatest. Samas 4 ja 5 hinnangu saanud tulemus 23,8% näitab seda, et on õpilasi, kes saavad õpiraskustes kooli tugiisiku poolset abi ja juhendamist.

3.3 Millised tegurid soodustavad kutsekooli õpilastel õpiraskuste tekkimist ja pärsivad edasist õpingute jätkamist?

Tabel 3. Õpilaste hinnangud soodustavatele teguritele õpiraskuste tekkimiseks.

	Vastuste arv	M*	SD**
Põhikoolis viidi läbi põhjalik karjäärinõustamine	193	3.20	1.40
Usaldad oma klassijuhatajat	193	4.35	.84
Oled koolipäeva alguseks piisavalt puhanud	193	3.11	1.16
Veedad aega pigem sõpradega kui õppimisega	193	3.25	1.07
Saad õpetaja seletustest aru	193	2.76	.98
Oled saanud õpetaja poolset julgustamist, et olla õppimises edukas	193	3.41	1.10
Tunned ennast klassis grupi liikmena	193	4.23	.95

*M – keskmine; **SD – standardhälve

Tabel 3 tulemused näitavad, et õpilased usaldavad oma grupijuhatajat, mida näitab keskmine hinnang $M = 4.35$, $SD = .84$. Õpilastel on raskusi aineõpetaja seletustest aru saamisel nagu näitab keskmine hinnang $M = 2.76$, $SD = .98$. Siinkohal saab väita, et üheks õpiraskuse tekkimise põhjuseks nendele õpilastele on aineõpetaja poolt ebapiisav selgituste jagamine.

Hinnangute 1 ja 2 ning 4 ja 5 rühmitamisel saab väita, et 89,1% õpilasi usaldavad oma grupijuhatajat, kuid on üksikuid (4,2%), kes tunnistavad, et neil usaldus puudub. Rühmitades väite „Saad õpetaja seletustest aru“, andis 1 ja 2 hinnangu 28,1% õpilastest, harva saavad

õpetaja seletustest aru 54,2% õpilastest ning 17,7% (4 ja 5) vastanutest kinnitavad, et nad saavad aru, mida õpetaja neile seletab.

Alljärgnevad tabelid selgitavad välja õpilaste hinnangute suurused, mis võivad soodustada õpingute jätkamist või pärssida õpiedu tulenevalt õpilase sootunnusest ning vanusest.

Tabel 4. Õpiraskustes õpilaste hinnangud tegurite suhtes, mis võivad soodustada või pärssida õpingute jätkamist vanuselises võrdluses.

	Vanus	Vastajaid	Keskmine astak	p*
Sul on raskust valmistava õppeaine õpetajaga hea läbisaamine	16-17 aastat	107	87.62	.007
	18- 23 aastat	86	108.67	
Oled koolipäeva alguseks piisavalt puhanud	16-17 aastat	107	99.77	.344
	18- 23 aastat	86	92.38	
Veedad aega pigem sõpradega kui õppimisega	16-17 aastat	107	99.15	.445
	18- 23 aastat	86	93.24	
Tunned ennast klassis grupi liikmena	16-17 aastat	107	92.27	.257
	18- 23 aastat	86	100.65	

p*- olulisuse nivoo

Saadud tulemused näitavad, et 16-17 aastastel õpilastel on raskust valmistava aineõpetajaga probleemne läbisaamine, millele vastab olulisuse tõenäosus $p = .007 \leq .05$. Ülejäänud väidete hinnangute tulemustest on näha, et õpilased on koolipäeva alguseks piisavalt puhanud, tunnevad ennast klassis grupi liikmena ja veedavad aega pigem sõprade seltsis selle asemel, et tegeleda õppimisega, kuna hinnanguliste võrdluste tulemustes erinevusi ei esine.

Tabel 5. Õpiraskustes õpilaste hinnangud õpiabi meetmete suhtes, mis võivad soodustada või pärssida õpingute jätkamist soolises võrdluses.

	Sugu	Vastajaid	Keskmine astak	p*
Puuduliku hinde parandamiseks on sul piisavalt aega õppimiseks	Poisid	157	95.34	.707
	Tüdrukud	36	98.94	
Õppeainest aru saamiseks saad õpetajalt lisakonsultatsiooni	Poisid	157	96.56	.762
	Tüdrukud	36	93.57	

p*- olulisuse nivoo

Tabelis 5 poiste ja tüdrukute hinnanguliste võrdluste tulemustes erinevusi ei esine. Vastajad kinnitavad, et neil on puuduliku hinde parandamiseks piisavalt aega õppida ja õpiraskuste korral saavad nad õppeainest aru saamiseks õpetajalt lisakonsultatsiooni.

Ankeedi avatud väidete tulemused on toodud alljärgnevas tabelis:

Tabel 6. Õpiraskustes õpilaste hinnangud avatud väidetele.

	Vastuste arv	M*	SD**
Õpid soovitud erialal	193	4.69	1.08
Õppimise kõrvalt käid tööl	193	1.97	1.72

*M – keskmine; **SD – standardhälve

Tabelist 6 on näha, et õpilased õpivad soovitud erialal M= 4.69, kuid SD= 1.08 viitab siiski ka sellele, et on vastajaid, kes ei õpi soovitud erialal. Suurem osakaal vastajatest ei käi õppimise kõrvalt tööl M= 1.97, SD= 1.72 viitab aga sellele, et vastajate hulgas on ka õppimise kõrvalt tööl käijaid.

4. ARUTELU

Esitatud uurimuses oli vaatluse all kutseharidust omandavate õpilaste õpiraskuste tekke põhjused ja õpiabi toetuse tõhusus nende endi hinnangul. Uuriti õpilaste teadlikkust kutsekooli õppekorralduseeskirjas määratletud õpiabi süsteemi tugiteenuse saadavusest ning missugused õpiabi süsteemi tugiteenuse meetmed on toetavamad. Samuti uuriti ka tegureid, mis soodustavad või pärsivad edasist õpingute jätkamist.

Uurimisküsimusele õpilaste teadlikkusest kutsekooli õppekorralduseeskirjas määratletud õpiabi süsteemi tugiteenuse saadavusest selgub, et enamus õpilastest on teadlikud kooli õppekorralduseeskirjas sätestatud kohustustest ja vastutusest. Sealhulgas õpiabi süsteemi tugiteenuse toetuse võimalustest, kuid kool peab hoolitsema selle eest, et tutvustab ise õpilasele õppekorralduseeskirja sisulist poolt. Kutseõppeasutuse seaduse (2013) järgi on kutsekool õppimis-, õpetamis- ja korraldustegevuste kogum, mille eesmärk on võimaldada kutsehariduse omandamist. Põhiülesannete täitmiseks ja õppe kvaliteedi tagamiseks korraldab kool õppekasvatustööd kõigi õppijate arengu toetamiseks; tagab õpilasele tugiteenuste, õpiabi, eri- ja sotsiaalpedagoogilise ja psühholoogilise teenuse. Õpilase individuaalsete õpivajaduste arvestamine on tänapäeval kooli üks keerukamaid ja tähtsamaid ülesandeid. Selle täitmiseks on koolis vaja läbi mõelda ja kokku leppida kasutatavas terviklikus õpiabi süsteemis ning efektiivsemalt rakendada ja luua koostöövõrgustikke, milles osaleksid nii laps ja lapsevanemad kui ka aineõpetajad ja õpiabi tugiisik (Kontor, 2006), kelleks on kooli sotsiaaltöötaja, kes nõustab õpilast koolis, aitab koolikorraga kohaneda ja jälgida õpilast koolikeskkonnas (Tamm & Leino, 2008).

Teine uurimisküsimus toetavamate õpiabi süsteemi tugiteenuste meetmetest toodi õpilaste hinnangul välja, et õpetaja põhjendab õpilasele puuduliku hinde saamist. Sellest järeldub, et õpilane on teadlik oma nõrgematest külgedest õppeaine omandamisel. Kutseõppes õppimisel ilmnevate raskuste põhjusena toob Kaselaan (2013) oma uurimuses välja puudulikud õpioskused ja vähese huvi õpitava eriala vastu. 15–18-aastaste õpiraskustega õpilaste üleminekul põhikoolist kutsekooli, tõi Mallinsoni (2009) uuring seoses õpilaste õpiraskustesse sattumist ennetava tööga välja õpetajate ja õpilaste soovitud: info jagamine, suurem täpsuse nõudmine ning koolipoolne aktiivsem koostöö õpilaste ja õpetajate vahel.

Toetavamateks tugiteenuse meetmeteks kerkisid esile väiteid, kus puuduliku hinde parandamiseks annab aineõpetaja piisavalt aega õppimiseks ning õpetaja on valmis andma õpiraskuses õpilase soovil aine paremaks mõistmiseks ka lisakonsultatsiooni (vt tabel 2). Samade väidete poiste ja tüdrukute hinnangulistes võrdlustes ei esinenud soolisi erinevusi,

mis näitab seda, et õpetaja on valmis igale õpilasele pakkuma õppimises vajalikku abistavat toetust (vt tabel 5).

Elffers (2012) märgib oma uurimuses, et leidub õpilasi, kes ei ole vastuvõtlikud kooli pakutavate tugiteenuste toetusele. Sellised õpilased on liiga tagasihoidlikud ja abitud ise otsima lahendusi oma õpiebaedu probleemile ning nad vajavad toetavat abi, mis julgustaks neid õpiraskuste korral rohkem pingutama. Selliste õpilaste toetuseks on koolides välja töötatud õpiabi tugiteenused, mida pakuvad õpinõustaja, sotsiaalpedagoog, koolipsühholoog, klassijuhataja ja aineõpetajad.

Koolipsühholoogi teenust kasutatakse koolides vähesel määral või siis üldse mitte ning seda lähtuvalt majanduslikust aspektist (Maikalu, 2010). See tulemus kajastub ka käesolevas uuringus antud madalas hinnangus, kus õpilased ei saa kooli tugiisikult juhendamist puudulike hinnete parandamise perioodil (vt tabel 2). Koolis on määratud õpiraskustes õpilaste õpiabi tugiisikuks klassijuhataja (Tallinna..., 2015), kelle ülesandeks on õpilaste õpiraskustesse sattumise ohumärkide varajane märkamine ja neile reageerimine (Tamm & Leino, 2008), sest klassijuhataja on õpilastele otsene kontaktisik kooli ja vanemate vahel. Uurimuse tulemused näitasid, et õpilased usaldavad oma klassijuhatajat, kuid millegipärast pöörduvad õpiraskuste korral harva abi saamiseks klassijuhataja poole (vt tabel 2). Ehk ei peaks klassijuhataja olema sel juhul ootaval seisukohal, vaid õpilaste õpiraskuste probleemide korral näitama ise üles aktiivsust läbimõeldud tegevusega, arvestades abi vajavate õpilaste individuaalsete iseloomuomadustega (Mallinson, 2009). Et klassijuhatajad oleksid pädevad õpiraskustes õpilasi aitama, peaks kool võimaldama neile vastava väljaõppe.

Kolmanda uurimisküsimusega soovis uurija teada, millised tegurid soodustavad kutsekooli õpilastel õpiraskuste tekkimist ja pärsivad edasist õpingute jätkamist, kus uuringu tulemustest selgus, et õpilastel on raskusi aineõpetaja seletustest aru saamisel. Sellest võib järeldada, et sagedasemateks õpiabi vajaduste põhjusteks on psühholoogiline eripära, samuti õpilaste piiratud õpivõime (Uustal, 2010), kirjutamisraskused ja kiire tunnitempo (Vaher, 2013). Samuti tekitab õpilaste lugemise ja kirjutamise madal tulemus koolis õpiraskusi (Fischbein & Folkander, 2000) ning puudulikud õpioskused ja vähene huvi õpitava vastu (Kaselaan, 2013).

Õpetaja peaks olema nõudlik ja kompetentne õpilase õpioskuste kujundamisel ning jälgima, mis toimub klassikollektiivis ja probleemide ilmnemisel adekvaatselt reageerima (Tiko, 2010). Uuringu tulemustest selgus ka, et osa uuritavatest õpilased ei ole koolipäeva alguseks piisavalt puhunud (vt tabel 3). Seetõttu saab järeldada, et õpiraskustesse sattumist võib soodustada ka õpetaja seletustest mitteamusaamine väsimuse tõttu. See võib olla tingitud

mitmetest välistest teguritest, nagu perekondlikud põhjused, majanduslikust olukorrast tulenevad põhjused jms (Azzam, 2007; Espenberg, et al., 2012; Heublein, 2014), samuti veedavad nad aega pigem sõprade seltsis, selle asemel, et tegeleda õppimisega nagu ilmnes antud uurimistöö tulemustes.

Kui õpilane on mistahes isiklikest põhjustest tingituna koolipäeva alguseks väsinud, võib see tekitada õpetaja ja õpilase vahel pingeid. Õpilane ei kuula tunnis õpetaja seletust, tema mõtlemisvõime ja keskendumine on väsimusest pärsitud. Tihti on õpilased sellises olukorras emotsionaalsemad, tundlikumad õpetaja märkuste suhtes olla tunnis tähelepanelikum (Loogma et al., 2009). Soosaar (2011) toob oma uurimuse tulemustes esile õpetajate agressiivset käitumist õpilase suhtes, mis kindlasti mõjutab negatiivselt õpilase ja õpetaja vahelist suhtlust. Agressiivne käitumine avaldub õpilaste kontrollimises, karistamises, hirmutamises või sundimises. Siinkohal tahan tuua esile Martinsoni (2010) uuringust tuleneva järelduse, et õpiraskustega laste abistamiseks ei piisa ainult kooli tugiteenustest, vaid ka õpetaja, kes samuti on õpiabi süsteemis tugiisik, saab palju ära teha õpilase soodsama arengukeskkonna loomisel. Usaldus õpetaja ja õpilase vahel on väga suure määravusega õpilase õppimisprotsessis. Vaher (2013) toob oma uuringus välja ühe kooli vältimise põhjusena ka halvad sotsiaalsed suhted õpetajate ja eakaaslastega. Uustali (2010) uuringust järeldus, et kõige sagedasemateks õpiraskuste põhjusteks on õpilase psühholoogiline eripära, piiratud õpivõime, vähene huvi õpitava vastu ja puudulik tugi õpilaste vanematelt.

Käesoleva uurimuse üks avatud küsimus oli õppimise kõrvalt töötamise teemal, mis on üheks õpiraskustesse sattumise teguriks. Tulemus näitab, et üle poolte vastanutest ei käinud õppimise kõrvalt tööl ning väike osa vastanutest käis õppimise kõrvalt tööl (vt tabel 6), mis võib näidata perekonnas olevat majanduslikku raskust (Espenberg et al., 2012).

Uurimistöö tulemused aitavad kutsekoolidel muuta õppekorraldussüsteemis määratletud õpiabi süsteemi paremini toimivaks, et suurem hulk õpilasi suudaks läbida oma õppekava edukalt.

Tulemuste rakendamisvõimalused ja soovitud edasiseks uurimiseks.

Magistritöö tulemustest ilmnevad mitmed põhjused, miks satuvad kutsekooli õpilased õpiraskustesse ja vajavad selle ületamiseks õpiabi. Eelnevalt läbiviidud uurimuste põhjal võib järeldada, et õpilaste õpiraskused algavad juba varases koolieas ehk põhikooli tasandil ning õigeaegse märkamise ja õpiabi puudumise korral kandub õpiraskustes õpilaste probleem edasi

kutsekooli õppima asumisel. Seetõttu peaks suuremat tähelepanu pöörama põhikoolis õppivate õpilaste õpivõimete arendamisele ja õpiabi süsteemi korraldamisele.

Kutsekoolis töötades näen tugiisikute tegevust õpiabi vajavate õpilaste toetamisel õppeprotsessis, kuid sellegipoolest liigub õpiraskustes õpilaste väljalangevus kutsekoolist tõusvas suunas.

Esimesele uurimisküsimusele antud hinnangutest saab järeldada, et kuigi õpilased on teadlikud kooliõppekorralduses määratud õpiabisüsteemist, ei oska/ei soovi nad ise õpiraskuste korral tugiisikute poole pöörduda õpiabi saamiseks. Teise küsimuse tulemused kinnitavad eelnevat sellega, et õpilased küll usaldavad oma klassijuhatajat, kuid abi saamiseks nad klassijuhataja kui otsese tugiisiku poole ei pöördu. Sama probleem on ka psühholoogi teenuse pakkumisel, mille kohta tulemused näitavad suurema osakaaluga õpilaste kinnitusi, kus kooli tugiisik ei ole juhendanud või on harva juhendanud neid puudulike hinnete parandamise perioodil. Siinkohal võiks mõelda uue uuringu teostamisel uurida sügavuti põhjust, miks kutsekooli õpilased ei pöördu ise õpiabi saamiseks kooli poolt pakutud tugiisikute poole. Kas on tegemist õpilaste poolse õpihuvi puudumisega või tugiisiku isiksuses. Viimane väide tuleneb tulemusest, kus õpilased kinnitavad, et ei saa õpetaja seletustest aru ja neil puudub aineõpetajaga hea läbisaamine. Peaks edaspidi uurima, kas põhikoolis esines nendel õpilastel sama probleem, mis tõenäoliselt kandub edasi kutsekooli ületulekul. Võiks uurida ka klassijuhatajate ja aineõpetajate poolset nägemust õpiabi pakkumisel õpiraskustes kutsekooli õpilastele. OECD uuringu tulemustes ilmnesid asjaolud, kus Eesti koolide õpetajad seostavad teiste riikide õpetajatega võrreldes halva klassikliima põhjuseid enam õpilaste vähese õppimise võimekusega ning kaasavad õpilasi endid harva klassis positiivse töömeeleolu loomisse (Loogma et al., 2009).

Veel võiks uurida õpilastelt vanemate poolse toetuse saamist õppeprotsessis. Antud uuringu tulemused näitavad, et õpiraskustesse sattunud õpilased veedavad aega pigem sõpradega kui õppimisega. Osa õpilasi käib kooli kõrvalt tööl, mis võib olla tingitud perekonna majanduslikest raskustest ja õpilased peavad võtma lisaks õppimise kohustusele veel ka tööl käimise kohustuse. Ajalise piirangu tõttu tekivad õpilastele õppevõlad ja puudumised ainetundidest. Harva ainetundidest osavõtu korral on raske õpetaja seletustest ka aru saada, mistõttu langeb õpimotivatsioon ja tekib huvipuudus õpitava vastu.

Uurimuse piiranguks loeksin asjaolu, et kuivõrd uuring viidi läbi mugavusvalimiga kolme kutsekooli baasil, siis antud juhul ei saa tulemusi ning järeldusi üldistada, sest valim pole esinduslik. Küll aga sobivad antud tulemused lähtematerjaliks esindusliku valimiga uuringu lähteülesannete piiritlemiseks ning täpsemaks sõnastamiseks.

5. KOKKUVÕTE

Käesoleva magistritöö teema „Õpiraskuste tekke põhjused ja õpiabi toetuse tõhusus kutseharidust omandavate õpilaste hinnangul.“

Kutsehariduse õppekorraldusliku õpiabi süsteemi tugiteenuste seost õppekasvatustööga on Eestis vähe uuritud, mistõttu kujunes järgmine uurimisprobleem: kuivõrd toetab kooli õppekorralduslik õpiabi süsteem kutseharidust omandavaid õpilasi õpiraskuste ületamisel. Uurimuse eesmärgi saavutamiseks kaardistati kutsekooli õpiraskustes õpilaste õppekorralduseeskirjas määratletud õpiabi süsteemi tugiteenuse toimivust õpilaste poolt antud hinnangute põhjal.

Õpiraskused tekivad õpilasel juba varases koolieas. Seepärast käsitlevad teoreetilises ülevaates toodud uuringud lapse arengu erinevaid aspekte põhihariduse omandamisest kuni kutsekooli üleminekuni. Selle alusel koostas uurija uurimisküsimused:

1. Kui teadlikud on õpiraskustes õpilased kutsekooli õppekorralduseeskirjas määratletud õpiabi süsteemi tugiteenuse saadavusest?
2. Missugused kutsekooli õpiabi süsteemi tugiteenuse meetmed on toetavamad õpiraskustes õpilastele?
3. Millised tegurid soodustavad kutsekooli õpilastel õpiraskuste tekkimist ja pärsivad edasist õpingute jätkamist?

Kvantitatiivse uuringu mõõteinstrumentiks valis uurija ankeedi. Valimi moodustamiseks kasutas uurija mugavusvalimit. Uurimuses osales kolm kutsekooli, kus õppis koguarvuga 3219 põhikooli haridusega õpilast. Õpilaste üldarvust moodustasid 193 ehk 6% õpiraskustes õpilased seitsmes vanusegrupis 16-23 aastat.

Esimesele küsimusele näitavad uurimistulemused, et enamik õpiraskustes õpilastest on teadlikud õppekorralduseeskirjas määratletud õpiabi süsteemi tugiteenuse saadavusest.

Teise küsimuse uurimistulemused toovad välja õpetaja poolset tähelepanu puuduliku hinde parandamiseks piisava aja andmisel ja toetust õppeainest arusaamiseks lisakonsultatsioonide näol. Samuti tunnistavad enamik vastanutest, et õpetaja julgustab neid olema õppimises edukas ning õpetaja põhjendab õpilasele puuduliku hinde saamist.

Mis soodustab kutsekooli õpilastel õpiraskuste tekkimist ja pärsib edasist õpingute jätkamist õpilaste endi hinnangul, näitavad uurimistulemused, et üle poolte vastanutest on koolipäeva alguseks väsinud ja seetõttu võib olla neil ka raskusi keskendumisega ainele aru saamisel ning 16-17 aastastel õpilastel ei ole raskust valmistava õppeaine õpetajaga head

läbisaamist. Uurimistöös kajastuvad tulemused aitavad kutsekoolidel muuta oma õpiabi tugisüsteeme paremini toimivaks, et suurem hulk õpilasi suudaks läbida oma õppekava edukalt.

Märksõnad: kutseharidus, õpiraskused, õpiabi.

SUMMARY

The subject of this thesis is, "The causes of learning difficulties and the effectiveness of learning support as assessed by students acquiring vocational education."

There has been only limited research done on the connection between the school organized learning support services system and schooling and education in vocational education establishments in Estonia, which is why the following research problem emerged: how much does the school organized learning support system support vocational education students in overcoming their learning difficulties. To reach the objective of the thesis, the effectiveness of the school organized learning support system for vocational students with learning difficulties was charted based on student assessments.

A student develops learning difficulties in his early school years. Therefore, the studies that are pointed out in the theoretical overview, deal with different aspects of the child's development from acquiring basic education until transferring to a vocational school. Based on that, the researcher compiled research questions:

1. How knowledgeable are students with learning difficulties about the availability of learning support services that are defined by the study regulations of the vocational school.
2. Which of the vocational schools' learning support system's measures are most supportive for students with learning difficulties?
3. Which factors contribute to the development of learning difficulties in vocational school students and inhibit their further pursuit of studies?

The researcher chose a questionnaire as the measurement instrument of this quantitative study. As a sample, the researcher created a convenience sample. Three vocational schools participated in the study, the total number of students with basic education was 3219. 193, or 6% of the total number of students were students with learning difficulties in seven age groups from 16 to 23 years.

In connection with the first research question, the results of the study show that most students with learning difficulties are aware of the availability of the learning support system services, which are determined by the Study Regulations. In connection with the second research question, the results of the research point out teachers' attention to give enough time to improve poor grades and support the understanding of the subject in the form of additional consultations. A majority of respondents also acknowledge that teachers encourage them to be more successful in their studies and that they explain why the student got a poor grade. According to the research results, what contributes to students developing learning difficulties

and inhibits their further pursuit of studies, as assessed by the students themselves, is that more than half of the respondents are tired by the beginning of the school day and that is why they may have difficulties with concentration and understanding the subject, and 16-17 year old students do not get along with the teachers of the subjects that pose difficulties.

The research results help vocational schools to change their learning support systems to perform better, so that majority of students could pass their curriculum successfully.

Keywords: vocational education, learning difficulties, learning support

TÄNUSÕNAD

Täna uuringus osalenud kutsekoolide õppedirektoreid ja klassijuhatajaid, kes abistasid uuringu läbiviimist.

AUTORSUSE KINNITUS

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Allkiri:.....

Kuupäev:.....

KASUTATUD KIRJANDUS

Akhtar, S. (1996). Do Girls Have a Higher School Drop-out Rate than Boys? A Hazard Rate Analysis of Evidence from a Third World City. *Urban Studies*, Vol. 33, No. 1, 49- 62.

Anspal, S., Järve, J., Kallaste, E., Kraut, L., Räis, M.-L., Seppo, I. (2011). *Õpingute ebaõnnestumise kulud Eestis*. Eesti Rakendusuuringute Keskus. Külastatud aadressil <http://www.centar.ee/uus/wp-content/uploads/2011/03/2012.03.29-Cost-of-school-failure-in-Estonia-final-technical.pdf>

Azzam, M., A. (2007). Why students drop out? *Educational Leadership*, april 2007, 91-93.

Belloc, F., Maruotti, A., Petrella, L. (2010). University drop-out: an Italian experience. *High Education*, 60, 127-138.

Dunne, M., Ananga, E. D. (2013). Dropping out: Identity conflict in and out of school in Ghana. *International Journal of Educational Development* 33, 196-205.

Dyson, A. H. (1987). The value of „time off task“: Young children’s spontaneous talk and deliberate text. *Harvard Educational Review*, Vol. 57. P. 396-419. 325.

Elffers, L. (2012). One foot out of the school door? Interpreting the risk for dropout upon the transition to post-secondary vocational education. *British Journal of Sociology of Education*, 33, 41-61.

Espenberg, K., Beilmann, M., Rahnu, M., Reincke, E., Themas, E. (2012). *Õpingute katkestamise põhjused kutseõppes*. Tartu. Külastatud aadressil https://www.hm.ee/sites/default/files/opingute_katkestamise_pohjused_kutseoppes.pdf

Fischbein IV, S., Folkander, M. (2000). Reading and writing ability and drop out in the Swedish upper secondary school. *European Journal of Special Needs Education*, 15, 264-274.

Glokowska, M., Young, P., Lockyer, L. (2007). Should I go or should I stay? A study of factors influencing students' decisions on early leaving. *Active Learning in Higher Education*, 8(1), 63–77.

Gurian, M. & Ballew, C. A. (2004). *Poisid ja tüdrukud õpivad erinevalt*. El Paradiso.

Heublein, U. (2014). Student Drop-out from German Higher Education Institutions. *European Journal of Education*, Vol. 49, No. 4, 497-513.

Järvamaa Kutsehariduskeskus (2015). *Õpinõustamine*. Külastatud aadressil <http://jkhk.ee/pages/oppijale/opinoustamine-ja-vota.php>

Kallasmaa, T. (2003). *Isiksus ja kohanemine.- Isiksuspsühholoogia*. Toim. J. Allik, A. Realo, K. Konstabel. Tartu: TÜ kirjastus, 139-168.

Kaselaan, K. (2013). *Põhikoolijärgsete esimese kursuse õppijate, sealhulgas hariduslike erivajadustega õpilaste õpihuvi ja õpiraskused kutsekoolis*. Publitseerimata magistritöö. Tallinna Ülikool, Kasvatusteaduste Instituut, kutsepedagoogika osakond.

Kera, S. (2004). *Üheskoos teel. Lapse arengust ja kasvatuses*. Tallinn, AS Kirjastus ILO.

Kikas, E. (2006). Erinevate süsteemide ja spetsialistide rollid õpilase arengu toetamisel. Õpilase individuaalsuse toetamine, *Tartu Linnavalitsuse haridusosakond*, 7- 14.

Kivimaa, Õ., Must, O., Männimäe, M., Realo, A. & Tiirmaa, H. (1992). *Kooliadaptatsioon*. Tartu Ülikool, koolipsühholoogia labor. Tartu: TÜ Trükikoda.

Kontor, A. (2006). Toetava õpetuse koolikorralduslikud võimalused. Õpilase individuaalsuse toetamine, *Tartu Linnavalitsuse haridusosakond*, 15- 20.

Krips, H. (2007). Õpilaste hinnangutest õpetaja suhtlemisele. *Haridus 11–12/2007*, 53-57.

Kroon, H. (2015). *Kooli ja kogukonna koostöö kui nende sotsiaalse kapitali arengu võimalus*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool, Sotsiaal- ja Haridusteaduskond, Haridusteaduste Instituut.

Kukk, K., Kaikkonen, L. (2003). *Üleminekuid toetades võrdsete võimaluste poole*.

Kaikkonen, L., Kukk, K., Kõiv, K. (Toim) (2003) *Õppija üleminekute toetamine. Kool ja töö kõigile*. Authors & Jyväskylä Polütehnikumi kutseõpetajate kõrgkool. OÜ Valipress, Põltsamaa lk. 30.

Kundla, L. (2003). *Õpilane jõuab edasi*. Kaikkonen, L., Kukk, K., Kõiv, K. (Toim) (2003) *Õppija üleminekute toetamine. Kool ja töö kõigile*. Authors & Jyväskylä Polütehnikumi kutseõpetajate kõrgkool. OÜ Valipress, Põltsamaa lk. 111.

Kutsekoda (2015). *Koolipsühholoog 7. tase*. Kutsestandard. Külastatud aadressil <http://www.kutsekoda.ee/et/kutseregister/kutsestandardid/10562892>

Kutsekoda (2015). *Sotsiaalpedagoog 6. tase*. Kutsestandard. Külastatud aadressil <http://www.kutsekoda.ee/et/kutseregister/kutsestandardid/10555604>

Kutseõppeasutuse seadus (2013). *Riigi Teataja*. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/114032014063>

Kõiv, K. (2007). Väljalanguse peamised põhjused ja agressiivse käitumise kogemus koolist väljalangenute hinnangul. *Haridus 11-12/2007*, 58-63.

Laja, R., Loogma, K. (Koost). (2011). *Eesti Haridusstrateegia 2020. Haridusfoorum Tallinnas. Ettekannete ja artiklite kogumik*. Tallinn. Trükikoda: OÜ Infotrükk.

Leilop, L. (2015). *Kutsekoolist väljalangevuse riskitegurite ja ennetusmeetmete kirjeldus kutsekoolist väljalangenute hinnangul*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool, Sotsiaal- ja Haridusteaduskond, Haridusteaduste Instituut.

Leppik, P. (2004). *Lapse ja tema mõtlemise arendamine*. TÜ Kirjastus, 2004, lk 75.

Leppik, P. (2008). *Õpetajatöö psühholoogilisi probleeme*. TÜ Kirjastus, 2008, lk 145.

Lippke, L. (2012). "Who am I supposed to let down?". *Journal of Workplace Learning*, Vol. 24 Iss 7/8 pp. 461 – 472.

Lister, T. (2012). *Lihtne ja praktiline koolipsühholoogia*. Tartu, AS Atlex.

Loogma, K., Ruus, V.-R., Talts, L. , Poom-Valickis, K. (2009). *Õpetaja professionaalsus ning tõhusama õpetamis- ja õppimiskeskonna loomine. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS tulemused*. Tallinna Ülikooli haridusuuringute keskus.

Lukk, K. (2008). *Kodu ja kooli koostöö struktuuralsest, funktsionaalsest ning sotsiaalsest aspektist*. Publitseerimata doktoriväitekiri. Tallinna Ülikool, Sotsiaalteaduste Dissertatsioonid, Kasvatusteaduste Instituut.

Maikal, K. (2010). Milleks meile koolipsühholoog. *Haridus* 2/2010, 22-23.

Mallinson, A. (2009). From school to further education: Student and teacher views of transition, support and drop-out. *Educational & Child Psychology* Vol. 26 No. 1, 33-40.

Martinson, M. (2010). *Õpiraskused. Kelle probleem? Kust otsida lahendusi?* Tallinn, Kirjastus Koolibri.

Miil, M. (2014). *Õpilaste ja õpetajate vahelised suhted kui väljalangevust mõjutav tegur kutse- ja üldhariduskoolide võrdluses*. Publitseerimata magistritöö. Tallinna Ülikool, Kasvatusteaduste Instituut, kutsepedagoogika osakond.

Murakas, R., Lepik, A., Dsiss, H., Rämmer, A. (2007). *Kutsekooliõpingute katkemine ja taasalustamise võimalused . Ülevaade uurimistulemustest*. Tartu Ülikooli sotsioloogia ja sotsiaalpoliitika instituut. Külastatud aadressil
http://www.ut.ee/lykka/orb.aw/class=file/action=preview/id=355311/Uus_algus_kutsek_ver12.pdf

Naarits-Linn, T. (2012). *Karid ja päästerõngad*. Tallinn. Namaste, Alfpress OÜ.

Neare, V. (s.a.). *Hariduslike erivajaduste mõiste ja põhjused*. Külastatud aadressil <http://opiabi.weebly.com/hariduslike-erivajaduste-motildeiste-ja-potildehused.html>

Nordic Baltic Projekt. (2001). *Koolijuhtimine demokraatlikus ühiskonnas* (II täiendatud trükk). Takkis, T. (Koost.). Putk, P. *Kooli tulemuslikkuse hindamine ja kvaliteet*. Trükkinud Greif OÜ.

Parts, E. (2005). *Majandusteadus ja haridus Eestis. Inimkapitali, sotsiaalse kapitali ja majandusliku heaolu seosed*. 20, 45-76. Tartu : Tartu Ülikooli Kirjastus.

Soosaar, K. (2011). *Õpilaste ja sotsiaalpedagoogide tõlgendused põhjuseta puudumiste vähendamiseks kasutatavatest sekkumisviisidest*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool, Sotsiaal- ja Haridusteaduskond, Haridusteaduste Instituut.

Streiner, D. L. (2003). Starting at the Beginning: An Introduction to Coefficient Alpha and Internal Consistency. *Journal of Personality Assessment*, 80, 99–103.

Tallinna Transpordikool (2015) . *Õppekorralduseeskiri*. Külastatud aadressil http://ttrk.ee/public/files/%D5ppekorralduseeskiri%202015_2016.pdf

Tallinna Tööstushariduskeskus (2015). *Õppekorralduseeskiri*. Külastatud aadressil [http://www.tthk.ee/bw_client_files/tthk/public/img/File/Tiiu/THK_oppekorraldeeskiri_2015_16_uv_31_08_u1\(1\).pdf](http://www.tthk.ee/bw_client_files/tthk/public/img/File/Tiiu/THK_oppekorraldeeskiri_2015_16_uv_31_08_u1(1).pdf)

Talts, Ü. (2006). Õpiraskustega õpilane. Õpilase individuaalsuse toetamine, *Tartu Linnavalitsuse haridusosakond*, 21- 22.

Tamm, M., Leino, M. (2008). *Koolitugi*. Tallinn, 3- 141.

Tiko, A. (2010). Vanemate ootused õpetajale. *Haridus 4/2010*, 25-30.

Treial, A.-L. (2013). *Kutsekeskharidusõpingute katkestamise põhjused katkestajate hinnangul*. Publitseerimata magistritöö. Tallinna Ülikool, Kasvatusteaduste Instituut, kutsepedagoogika osakond.

Uustal, H. (2010). *Tugiteenuste rakendamine õpilaste individuaalsuse märkamisel ja toetamisel koolis*. Publitseerimata magistritöö. Tallinna Ülikool, Kasvatusteaduste Instituut, õpetajahariduse osakond.

Vaher, I. (2013). *Koolivältimine ja õpikeskkond*. Publitseerimata magistritöö. Tallinna Ülikool, Kasvatusteaduste Instituut, eri- ja sotsiaalpedagoogika osakond.

Õpiabi. (s.a.). Külastatud aadressil <http://opiabi.weebly.com/otildepiabi.html>

Lisa 1. Ankeet

Lugupeetud ankeedi täitja.

Ankeet on koostatud eesmärgiga selgitada välja õppekorralduse seos õpilaste õppevõlgnevuste vähendamisele. Saadud andmete tulemusel on soov teada saada, milliseid õpilaste õpitegevust toetama kavandatud õppekorralduseeskirja punktid toimivad efektiivsemalt. Uurimistöö läbiviimiseks on vaja Sinu abi.

Ankeedist saadud andmeid kasutatakse ainult uurimistöö raames üldistatud kujul, mistõttu ankeedi täitjale ei kaasne mingeid kohustusi ega tagajärgi.

Palun täida käesolev ankeet, tehes kasti ristikese, mis Sinu arvamusega kõige enam ühtib.

1- ei; 2- pigem ei; 3- vähesel määral; 4- pigem jah; 5- jah

Väide	1	2	3	4	5
1.Sulle on arusaadavalt tutvustatud kooli õppekorralduseeskirja õpiabi tugiteenuse süsteemi					
2.Oled ise lugenud kooli õppekorralduseeskirja					
3.Järgid kooli õppekorralduseeskirjas ettenähtud reegleid ja korraldusi					
4.Oled teadlik kooli õppekorralduses kirjeldatud hindamissüsteemist (kui põhjalike teadmiste eest millise hindegga hinnatakse)					

1- ei; 2- pigem ei; 3- harva; 4- pigem jah; 5- jah

Väide	1	2	3	4	5
5.Õpetaja on sulle põhjendanud puuduliku hinde saamist					
6.Kui oled puudunud, siis kooli tulles oled kohe esitanud puudumistõendi					
7.Jälgid oma hindeid e-koolist					
8.Sul on raskust valmistava õppeaine õpetajaga hea läbisaamine					
9.Puuduliku hinde parandamiseks on sul piisavalt aega õppimiseks					
10.Õppeainest aru saamiseks saad õpetajalt lisakonsultatsiooni					
11.Õpetaja on huvitatud sinu hinde parandamisest andes sulle lihtsamaid ülesandeid					
12.Puudulike hinnete parandamise küsimustes pöördud abi saamiseks klassijuhataja poole					
13.Kooli tugiisik (sotsiaalpedagoog, psühholoog, õpinõustaja jm) on juhendanud sind puudulike hinnete parandamise perioodil					
14.Õppeaine probleemide korral oled saanud õpetaja poolt abistavat toetust					
15.Õppevõlgnevuste parandamiseks palud õppimisel sõbralt abi					

1- ei; 2- pigem ei; 3- harva; 4- pigem jah; 5- jah

Väide	1	2	3	4	5
16.Põhikoolis viidi läbi põhjalik karjäärinõustamine					
17.Usaldad oma klassijuhatajat					
18.Oled koolipäeva alguseks piisavalt puhanud					
19.Veedad aega pigem sõpradega kui õppimisega					
20.Tunned ennast klassis grupi liikmena					
21.Saad õpetaja seletustest aru					
22.Oled saanud õpetaja poolset julgustamist, et olla õppimises edukas					

23. Õpid soovitud erialal ei jah

24. Õppimise kõrvalt käid tööl ei jah

25. Alljärgnevalt vali vaid üks kõige tõelähedasem väide:

Elad vanemate juures

Elad ühiselamus

Elad üürikorteris

Küsitletava andmed:

26. Märkige oma sugu M N

27. Vanus aastane

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Helen Bork

20.04.1967

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose

„Õpiraskuste tekke põhjused ja õpiabi toetuse tõhusus kutseharidust omandavate õpilaste hinnangul“, mille juhendaja on dotsent Hasso Kukemelk

1.1. reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;

1.2. üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.

2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 15.05.2017